

REFLEXIONES PARA UNA EDUCACION DEL SUJETO EMANCIPADO.

Fecha de recepción: 30-03-2010

Fecha de aceptación: 28-05-2010

“El hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Y quizá también su próximo fin”.

Michel Foucault, (las palabras y las cosas)

Gabriela Vélez Gallego. Filosofía y Letras, Universidad de Antioquia. Especialista; Planeamiento Educativo, Universidad Católica de Manizales. Magister, Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales. Directora del Departamento de Pedagogía. Universidad Simón Bolívar. Docente de Cátedra de la Universidad del Atlántico Facultad de Educación.

gvelez@unisimonbolivar.edu.co

gvelezgallego@gmail.com

Resumen:

El artículo resalta la formación de un sujeto desde la reflexividad del pensamiento y su dimensión crítica, lo cual lo lleva a la autorreflexión y el interés por la emancipación. Los horizontes hacia la emancipación se abren en el saber hacer Universitario, que propicia la transformación del quehacer educativo y la introducción de la innovación; por último se resalta en la educación del siglo XXI, el hecho de configurar una matriz epistemológica que capture la crisis del presente y se desplace hacia la formación del futuro, proponiendo unos retos centrados en la renovación del pensamiento y el interés por conocer más al ser humano.

Palabras Claves: emancipación, reflexión, educación, conocimiento.

Summary

This article highlights the formation of someone from the reflection of his thinking and critical dimension, which leads to a to the auto reflection and interest for emancipation

The horizons to the emancipation are open in the university knowing to do, that leads to the transformation from the university what to do ,that leads to as the same time the

transformation of the educational what to do and the introduction to the innovation ; at last it is highlighted in the education of the XXI ,the fact of configure a epistemological matrix that capture the crisis of the present and to move on towards a formation to the future, suggesting centered challenges in the innovation of thinking and the interest for knowing a lot more the human being

Key words: emancipation, reflection, education, knowledge.

La formación de un ser pensante-crítico representa un punto importante en el debate epistemológico, ontológico y ético.

En el campo de lo epistemológico el conocimiento implica, necesariamente la **verdad** y jamás yerra. (Platón, teeteto). Es fundamental en la filosofía Platónica del conocimiento distinguir; la *episteme* (conocimiento) de la *doxa* (opinión o creencia). Establece Platón una coherente teoría del conocimiento y de la opinión que, de ninguna manera permite interpretar o definir, el conocimiento como creencia verdadera justificada.

Ciertamente el conocimiento es entendible como proceso y como sistema lo que significa que el conocimiento y la opinión son entendidos como sistemas diferentes: lo que es conocido (*gnoston*) y lo que es opinado o creído (*doxaston*) no pueden ser lo mismo, el conocimiento entraña verdad, la opinión no, el conocimiento requiere un encadenamiento o una articulación explicativa, esta es una condición necesaria y suficiente para el conocimiento, por lo que lo determina y diferencia respecto a otras figuras, entre ellas la opinión.

Por lo tanto, las ideas que constituyen el dominio de la epistemología se hallan en *symplokéde*, y, siguiendo la metáfora Platónica, colocadas tanto más arriba en la pirámide cuanto mayor es la capacidad de anudar nociones e ideas, dentro de la epistemología, además el dominio de la epistemología, no es estático, sino que se transforma en virtud de la dialéctica, proceso de realimentación e influjo recíproco entre categorías e ideas. Y, por lo que hace a las ideas, no todas ellas, ni siempre de la misma manera, tienen igual capacidad determinante.

En el pensamiento griego, bajo el nombre de *dialektiké techné* se apelaba al arte de la discusión o el diálogo, basado en el enfrentamiento entre varias partes y a través del cual el discurso común desembocaba en la verdad. Se designaba así un arte de la

conversación como la capacidad de dividir las cosas en géneros y especies, de clasificar, ordenar y examinar conceptos e ideas. Platón coloca esta técnica de búsqueda conjunta de la verdad a través del procedimiento Socrático de la pregunta y la respuesta al servicio del conocimiento, como método de indagación de la forma y el grado de la participación de las cosas en la realidad de las ideas.

La dialéctica hace mención al proceso por el cual el sujeto cognoscente asciende, a través de conceptos y proposiciones, de lo sensible a lo inteligible, de lo concreto y aparente a los primeros principios y las ideas, estableciendo las diferencias y jerarquías entre ellas, y proporcionando de este modo la verdadera explicación del mundo. (Diálogos de Platón, la República).

La educación debe potenciar el papel del sujeto epistémico y dialéctico. Se trata de procurar comprender la teoría crítica que significa el renacimiento del concepto de sujeto en el discurso educativo.

En el soporte de un sujeto emancipado se pueden destacar dos características fundamentales: la **reflexividad** del pensamiento y su **dimensión crítica**. El pensamiento debe nacer, a ojos de Horkheimer, a partir de las contradicciones de la realidad, desde todo aquello que nos hace pensar una sociedad distinta.

Para Habermas existe una peculiar experiencia de la reflexión que va unida al “proceso de formación” de la especie humana en la que se produce la intrínseca relación entre racionalidad e interés bajo la forma de autoreflexión: “En la autorreflexión, un conocimiento..... coincide con el interés por la emancipación, pues la realización de la reflexión se sabe como movimiento de la emancipación. La razón está bajo el interés de la razón. Podemos decir que sigue un interés cognoscitivo emancipatorio que tiene como meta la realización de la reflexión como tal” (Habermas, 1982, 201).

En la autoreflexión coinciden el conocimiento y el interés por la emancipación. Y únicamente a partir de la conexión entre interés de la razón e interés cognoscitivo emancipatorio en la reflexión racional, pueden entenderse los intereses técnicos y prácticos como verdaderos intereses rectores del conocimiento, sin malentendido alguno.

La sociedad misma señala los temas y las líneas de investigación en aquello que reprime, en aquello que silencia, y una sociología a la altura de su tiempo debe atender precisamente a estos mecanismos de dominación de la sociedad, para rescatar la verdad de lo que oculta. Por eso, el pensamiento debe ser crítico y reflexivo. Crítico no como negación directa de la realidad, sino como renuncia de una aceptación irreflexiva de la realidad, tal y como se nos presenta. La crítica parte siempre de una sencilla proposición “otra sociedad es posible”. Solo en la medida en que se es crítico puede el pensamiento también ser reflexivo. Solo naciendo de la justicia misma puede llegar a modificarla, a transformarla, superando así la dicotomía teoría-práctica. Un pensamiento materialista y práctico no es una pura especulación teórica, sino una actividad de tipo práctico que contribuye también al progreso de la sociedad.

Por ello, la teoría crítica se entiende a sí misma como una teoría eminentemente materialista: es el contacto con la realidad y con los problemas sociales, y la prevención respecto a cualquier tipo de **distorsión ideológica**.

En el marco del surgimiento de la teoría crítica de la postmodernidad, como corriente del pensamiento relacionada con los problemas educativos se hace necesario reflexionar acerca de la integración del discurso educativo, como variable nuclear, en la comprensión de la universidad: institución formadora y transformadora del sujeto crítico a partir de una cuestionable postmodernidad crítica.

La historia del hombre es la historia de la cultura, su ethos, su evolución, sus temores, conflictos y limitaciones ante una primera muerte: su educación y la vida regional, que es desdibujarse en su entorno inmediato; pero también ante la naturaleza humana en su cúspide: la muerte y, básicamente, la de su pensamiento mágico, mítico, científico, religioso y educativo-pedagógico.

La razón occidental pedagógica y educativa es heredada de nociones fundamentales como dignidad, felicidad y libertad, provenientes del pensamiento griego.

La llamada libertad de los modernos es de mayor valor que la libertad de los antiguos. Aunque ambas clases de libertad están hondamente arraigadas en las aspiraciones humanas, la libertad de pensamiento y de conciencia.

La modernidad se abre con la revolución política en Estados Unidos, la revolución industrial en Inglaterra, donde hace su aparición el reino de la máquina que va a crear las vastas ciudades modernas, los mercados mundiales, el proletariado urbano y las grandes luchas sociales entre el capital y el trabajo, a todo esto surge un acontecimiento, llamado imprenta, máxima revolución en la emancipación del hombre histórico. Este hombre busca la autonomía, mediante la formación educativa, siendo producto de una confrontación entre capital y trabajo.

En este sentido, el proceso educativo es definido por el mercado y sus leyes en el ámbito social y académico, lo que plantea la necesidad de encontrar el vínculo de las propuestas postmodernas con el desarrollo del capitalismo. De allí que las críticas al pensamiento pedagógico humanista, son a la concepción capitalista del proyecto de modernidad.

Estas estructuras se han solidificado gracias a la lógica de las economías capitalistas, que ha condicionado a las universidades a los mandatos del mercado, y esto constituye la esencia del proceso de mundialización de las relaciones de producción de intelectuales del capitalismo moderno. Así la razón postmoderna forma parte de un modelo normativo y rompe con la premisa que había caracterizado el modernismo en cuanto a los impulsos de autorreferencialidad; por su voluntad autocrítica de “pensar” la producción intelectual en términos de su autonomía y especificidad.

Sin embargo, en el centro del análisis que hace la teoría crítica del capitalismo moderno existe una paradoja acerca de la naturaleza de la resistencia a la dominación.

Aquellos aspectos de la conciencia donde podría localizarse esta resistencia; la razón crítica, individuación, integridad y finalmente la resistencia misma, están vinculados al proceso de interiorización de la autoridad. Como resultado, el rechazo de la autoridad solo puede tener lugar a través de su aceptación. Aunque la dimensión subjetiva de la dominación sea el resultado del proceso de interiorización de la autoridad, la única resistencia posible a la autoridad se halla en el proceso mismo de interiorización. Si la razón, la reflexión, y la individuación están vinculadas históricamente al proceso de

interiorización de la autoridad ¿no resulta que la autoridad se considera en cierto sentido necesaria o incluso justificada? (Benjamín Jessica, 1977, p 42).

La realidad universitaria al ser la que proporciona las pruebas para la argumentación científica y los resultados para las prescripciones y las promesas de orden jurídico, ético y político, se apodera de unos y de otras al apoderarse de la realidad, cosa que permiten las técnicas (Lyotard, 2000). Al reformar estas, se refuerza la realidad y, por tanto, las oportunidades que sean justas y tengan razón. Y recíprocamente, se refuerzan tanto más las técnicas que pueden disponer del saber científico y de la autoridad decisoria universitaria.

Esta relación saber-poder, en la praxis educativa, recuerda que no es suficiente enfocar el análisis del discurso pedagógico sólo en los aspectos estrictamente económicos, sociales y académicos, pues se estaría estudiando al objeto de manera fragmentada. La estrategia es global y por ello interesa destacar todos los elementos constitutivos de la lógica que se asume como capital cultural simbólico, el cual es clave por que permite estructurar toda la racionalidad de la reproducción como discurso de una acción comunicativa caracterizada por la violencia simbólica.

Los símbolos en cualquiera de sus apariciones no suelen presentarse aislados, sino que se unen entre sí dando lugar a composiciones simbólicas, bien desarrolladas en el tiempo (relatos), en el espacio (obras de arte, emblemas, símbolos gráficos entre otros) o en el espacio y el tiempo (sueños, formas dramáticas). Es preciso recordar que, en simbolismo, cada detalle tiene invariablemente algún significado.

El sentido propio de esa realidad estructurada ya simbólicamente con que el científico social se topa cuando trata de constituir su ámbito objetual, radica en las reglas generativas conforme a los cuales los sujetos capaces de lenguaje y de acción que aparecen en ese ámbito objetual producen directa o indirectamente el *plexo* (relaciones, conexiones) de su vida social.

El lenguaje es el principal mecanismo de coordinación de la acción, y el empleo del lenguaje orientado a entenderse es la forma primaria de empleo del lenguaje. Por tanto, el proceso de integración social, al igual que el de reproducción cultural y el de socialización, depende de la acción comunicativa.

Ahora bien, el entendimiento se produce mediante el reconocimiento de pretensiones de validez esencialmente susceptibles de crítica. Y si ello es así, no se ve por qué el mecanismo del entendimiento habría de dar lugar a integración social, más que convertirse en un mecanismo de sistemática desintegración social. Y sin embargo, la interacción social, y por tanto, la integración social dependen esencialmente de ese mecanismo

El habla y la acción son las estructuras no aclaradas a que recurrimos cuando tratamos de esclarecer, siquiera provisionalmente, la pertenencia a; el ser ingrediente de; un mundo sociocultural de la vida; lo que significa que tiene que pertenecer ya al mundo de la vida cuyos ingredientes quiere describir. Y para poder describirlos tiene que poder entenderlos. Y para poder entenderlos tiene en principio que participar en su producción. (Habermas Jungen, p. 155).

Es por esto, que la dominación que se traduce en explotación de los recursos educativos, es también una forma de enajenación a través de bloques culturales, donde lo pedagógico representa un aspecto importante.

Es el saber hacer universitario lo que invita a la transformación del quehacer educativo y el concepto de creatividad solo se traslada a la aplicación de innovaciones tecnológicas que impugnan la noción de saber.

Analizaremos distintas maneras de interpretar el término “innovación”. El término innovación se conforma de tres componentes léxicos: in- nova y cion.

Nova se refiere a renovar, hacer de nuevo, cambiar, también es novedad, cualidad de lo nuevo, cosa inesperada, desconocido. Nova es el nombre de las estrellas que adquieren repentinamente un brillo muy intenso y lo conservan durante un tiempo.

El prefijo in no tiene aquí valor de negación sino de ingreso, introducción de algo nuevo en una realidad preexistente.

El sufijo cion implica actividad o proceso, resultado o efecto, también realidad interiorizada o consumada. Según José Corominas (1998).

El termino innovar deriva de latín novus (nuevo)

Las innovaciones educativas, por lo tanto, pueden ser consideradas, como propuestas pedagógicas que como novas brillarán intensamente durante un tiempo y después, de manera inexorable, habrán de apagarse.

Así, el postmodernismo nos enfrenta con la tarea de siempre, la de redefinir, sino nuestra identidad al menos nuestra universidad en el mapa latinoamericano de las dependencias, en el mapa de las transposiciones y de las sustituciones, de los prestamos y de las enajenaciones, de las innovaciones y retoques miméticos y de las pseudo-apropiaciones que afectan la propia autonomía universitaria.

El análisis crítico desde la universidad formadora de una ética argumentativa, que sostiene el discurso pedagógico del docente y del estudiante, reforzará la idea de que no puede acabarse el sujeto histórico y menos la historia como escenario del desarrollo de la utopía emancipadora. Por eso Habermas, en modernidad versus postmodernidad, (1990) señala que, en vez de renunciar a la modernidad y a su proyecto como una causa perdida, se debería aprender de los errores de aquellos programas extravagantes que han intentado negar la modernidad, por lo tanto el proyecto pedagógico de la modernidad todavía no ha sido realizado. Además reconoce que en el siglo XX, la razón instrumental, la división social del trabajo universitario, la disonancia con la vida cotidiana, la preeminencia de los valores de cambio sobre los valores de uso, la cosificación del sujeto formado y el formador, han sido elementos que distorsionaron el proyecto pedagógico moderno. Y es por eso que surge un discurso de la desesperanza que trata de una moralidad en discordia consigo misma, y por lo tanto hay que aferrarse a las intenciones de la ilustración.

La educación del siglo XXI debe plantear la ruptura con los obstáculos que impiden el desplazamiento de un conocimiento basado en los procesos de investigación. Esto implica la configuración de una matriz epistemológica que capture el desarrollo de la crisis del presente, y se desplace prospectivamente en la formación del hombre del futuro.

Es importante la imbricación de categorías como: aprender, conocer, pensar, ser, saber, libertad, autonomía, poder, investigación, enseñanza, aprendizaje, currículo, sociedad civil, entre otros. El propósito es construir el punto de partida para una reflexión acerca de un discurso pedagógico emancipatorio, que estaría encaminado dentro de una postura anti alienante fundamentada en el proceso de concientización desde el vínculo universidad - discurso pedagógico - realidad. Así se establecería una ruptura con el

proceso socializador de la razón instrumental que intenta uniformar las formas de pensamiento, en vez de plantear la educación como proceso integrador de diversas experiencias de aprendizaje, en una complejidad formativa de las universidades.

El vínculo universidad - discurso pedagógico - realidad es una vía para que los estudiantes problematicen acerca de su contexto, sus necesidades de transformación de sí y para sí y con ello el conocimiento legitimado, de allí que el proceso de concientización implica:

“...un acto lógico de conocimiento y no de transferencia. Es un acto de búsqueda de conocimiento. En segundo lugar, la concientización no puede basarse en una conciencia del mundo, sino que hay una dialectización conciencia - mundo. La concientización no puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, la creación del mundo, sino que es dentro del mundo en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de la transformación”. (Freire, p. 23).

Esta propuesta posibilita ante el discurso pedagógico postmoderno la esperanza de autonomía, no se trata de seguir hablando de la concientización como un proceso espontáneo, se trata de asumir desde la universidad o desde los espacios comunitarios la dialectización del mundo, para develar la apariencia del discurso pedagógico especulativo de la emancipación.

La universidad en la praxis educativa debe ser repensada en los términos de la racionalidad del poder que constituye la relación docente - estudiante, para afrontar el largo camino de las transformaciones.

La educación superior, los docentes, los estudiantes y las esferas públicas deben hacer posible el encuentro entre el sujeto epistémico, y el sujeto práctico, para que se consolide una racionalidad crítica del discurso pedagógico.

Igualmente la educación será la base de la propuesta para la dialectización del mundo que surge de la relación de la universidad - comunidad.

Un paso importante será la concientización del docente para despertar el interés del estudiante hacia los procesos de investigación que trasciendan a campos sustantivos de conocimiento cualitativo sobre lo ontológico y la realidad.

Los retos de una educación emancipadora, para este siglo, están dados por realizar todo lo contrario de lo que ha venido haciendo hasta ahora:

1- La revolución debe iniciarse por el pensamiento y no por la sangre; revolución es transformación radical de la mente porque solo así se podrá introducir en el hombre la idea de libertad. Hay que estar libres de lucha dentro de uno mismo y con el prójimo. Después de todo, cuando un hombre no está interiormente en lucha no da origen a las luchas

2- La educación de la mente tiene como objetivo que el ser humano adquiera la capacidad de abarcar la vida en su conjunto.

3- Desarrollar la mente mediante el aprendizaje. Con el aprendizaje se acrecienta la inteligencia y se complementa la función básica de la mente, que no es otra que el logro del propio aprendizaje.

4- Aprender implica aprender a pensar, a inquirir, a indagar, a buscar respuestas y soluciones a los problemas que plantea el existir.

5- La educación debe ayudar a dotar una mente de diligencia para encarar los problemas apenas surgen, capacidad de observación de la naturaleza de ese problema y de resolverlo. Si se resuelven los problemas a medida que surgen no hay problemas.

6- La educación sólo puede transformarse educando al educador y no simplemente creando una nueva norma o un nuevo sistema de acción.

7- La educación debe interesarse y conocer más el ser humano.

8- La educación se debe fundamentar más en la aceptación que en la imposición.

9- Ante una pedagogía de la sociedad tecnológica, se recuerda la necesidad de una pedagogía de las relaciones humanas, de la comprensión y del amor. (Krishnamurti, p 26,28, 44, 46, 118)

En suma, estamos obligados a replantearnos lo que significa la vida y a donde queremos ir. Estamos obligados a separar lo trivial de lo importante, lo efímero de lo duradero, y a encontrar una imagen alternativa de la posibilidad social y humana que cautive a nuestra imaginación colectiva y nos devuelva el sentido de la orientación para seguir avanzando hacia el futuro.

BIBLIOGRAFIA:

- Aldana, Eduardo, Cajiao, Francisco, Savater, Fernando, Takahashi, Alonso, Timana Queipo, Villegas, Marta Lucia. (2000). La Educación para el Próximo Milenio. Comisión Asesora para la cultura. Colección seminario.
- Benjamín Jessica. (1972). El fin de la Internacionalización.
- Brunner, J. (1998). Globalización cultural y Postmodernidad. Madrid: Paidós.
- Beillerot, Jacky Blanchard- Lavilla, Claudine. Moscón, Nicole. (1998). Madrid. Paidós
- Calzadilla, Ramón. (2006). La universidad y la emancipación. Revista investigación v. 21 No 2. Caracas
- Colom, Antoni. Melich, Joan –Carle. (1997). Después de la modernidad. Madrid. Paidós.
- Dussel, Inés. Caruso, Marcelo. Pineau, Pablo. (2001). La escuela como maquina de educar. Madrid. Paidós
- Freire, a. (1975). La desmitificación de la conciencia y otros escritos. Bogotá: edit. América latina.
- Habermas, J. (1990). Modernidad versus postmodernidad. Madrid: Tecnos
- Habermas, J. (1992). Teoría y praxis. Barcelona, España: Tecno.
- Habermas, J. (1994). Habermas y la modernidad .Madrid. Ediciones cátedra.
- Habermas, J (2001). Teoría de la acción comunicativa, tomo I. Madrid. Grupo Santillana
- Habermas, J (1982). Conocimiento e interés. Madrid, Taurus
- Horkheimer, M. (1973)). Teoría critica. Barcelona, España: seix barral.
- Krishnamurti. (1984). Cartas a las escuelas, ediciones Edhasa.

- Krishnamurti, (1983). Educando al educador, México, Orión.
- Lyotard, J. (2000). La condición postmoderna .Madrid: cátedra.
- Libedinsky, Marta. (2001). La innovación en la enseñanza. Madrid, Paidós.
- Rawls, John. (1997). Teoría de la justicia. México, fondo de cultura económica.
- Platón. (1993). Diálogos. Editorial Panamericana, Santa Fe de Bogotá